

EL ACCESO A LA LITERATURA CLÁSICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÁNEA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

ACCESS TO CLASSIC LITERATURE THROUGH CONTEMPORARY YOUTH LITERATURE: STATUS OF THE ISSUE

Lorena Martín García

Profesora de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Lengua Española y Literatura
I.E.S. Francisco Javier de Burgos

Proceso editorial

Recibido: 20/11/2017

Aceptado: 28/11/2017

Publicado: 12/02/2018

Contacto

Lorena Martín García

lorenablues@correo.ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Martín García, L. (2018). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25: 95-112.

EL ACCESO A LA LITERATURA CLÁSICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÁNEA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Resumen

La lectura de la literatura clásica en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato es un tema que se viene tratando desde hace mucho tiempo y sobre el que han expresado su opinión, a favor o en contra, los diferentes docentes de Lengua Española y Literatura. La discusión se centra en torno a la obligatoriedad de este tipo de obras, desde el momento en que los alumnos, a la hora de enfrentarse a obras pertenecientes a la literatura clásica, pueden haber tenido una mala experiencia al no comprenderlas y, sin embargo, tener que leerlas de forma obligatoria porque supone una calificación en la asignatura. Sin embargo, también es cierto que no se puede llegar a la Universidad sin haber conocido ciertos títulos imprescindibles para nuestra cultura. Las posibilidades son muy numerosas, pues hay muchos libros de literatura juvenil que forman parte del canon literario y cumplen las características que todo docente cree necesarias para aproximar a los estudiantes a este tipo de obras clásicas.

Palabras clave: canon clásico; literatura juvenil; secundaria; aproximación

ACCESS TO CLASSIC LITERATURE THROUGH CONTEMPORARY YOUTH LITERATURE: STATUS OF THE ISSUE

Abstract

The reading of classics at the Secondary Education and A levels is a topic that has been tried for a long time. Different Spanish teachers have expressed their opinion for or against it. The discussion focuses on the mandatory nature of this kind of works, since the students have to deal with works that belong to classic literature, it is possible they may have had a bad experience if they do not understand their meaning. However, they had to read them compulsorily in a mandatory way because it supposes a qualification in the subject. But it is also true that they cannot arrive to the University without having read certain essential titles in our culture. Possibilities are many, but there are a lot of books of youth literature that are part of the literary canon, but that fulfil the characteristics that every teacher considers necessary in the students' approach to literary works.

Keywords: classic canon; youth literature; secondary education; approximation

INTRODUCCIÓN

La propuesta de nuestro artículo radica en la aproximación a la lectura clásica partiendo de títulos de literatura juvenil contemporánea en los que se traten los mismos temas y que sean más próximos por edad al alumnado de estas etapas. Pero el que los jóvenes se hagan lectores depende también de la forma en que nos acerquemos a ellos. Si el docente intenta obligarlos a leer a los clásicos, ellos casi automáticamente se opondrán. En esta situación, habrá que seguir adelante buscando adaptaciones de los clásicos, porque muchas veces los clásicos en su versión original resultan demasiado complicados para el nivel en el que se encuentran los alumnos.

Las obras clásicas que hemos elegido son *Lazarillo de Tormes*; la novela ejemplar *Rinconete y Cortadillo*, de Miguel de Cervantes; *Las aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain; *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson; y *Oliver Twist*, de Charles Dickens, entre otros.

Como obras de literatura juvenil contemporánea hemos elegido, por tener el mismo tipo de personajes y tratar los mismos temas, las siguientes: *Rebeldes*, de Susan E. Hinton; *A lo lejos Menkaura*, de Elena O'Calaghan; *Barro de Medellín*, de Alfredo Gómez Cerdá; *Manta de estrellas*, de Ricardo Lisías e Itziar Ezquieta; *Los hermanos negros*, de Hannes Binder y Lisa Tetzner, entre otros. A partir de ellas hemos hecho una serie de propuestas didácticas para el aula, pero que en este estudio no incidiremos sobre ellas, pues nos centramos en lo que se ha estudiado al respecto sobre este tema.

LOS ADOLESCENTES COMO PÚBLICO PREDILECTO DE LA LITERATURA JUVENIL

Cuando nos referimos a la literatura juvenil, ineludiblemente tenemos que mencionar a los adolescentes, que es su público predilecto. Uno de los mayores problemas es que los docentes son, por su formación, conocedores de los clásicos, pero suelen desconocer la literatura juvenil o solo conocen los títulos básicos.

Para ayudar a nuestros estudiantes en su descubrimiento de las lecturas literarias, hay que partir de que la adolescencia es una etapa de su vida que se sitúa entre los 11 y los 18 años aproximadamente y que es cuando se forja la personalidad del individuo. Esta etapa se corresponde además con el desarrollo de los estudios secundarios y en ella es donde se da la hipótesis de distanciamiento al producirse una transición cognitiva y social y ampliar sus relaciones sociales. Es una etapa

donde se pasa a un modelo de experimentación, un tiempo apartado de la «verdadera vida» (Colomer, 2009).

Dado que la sociedad actual no es la de nuestros padres, pues ha cambiado mucho con la introducción de las nuevas tecnologías, esto también se refleja en la cultura de los jóvenes. Todo depende del ámbito familiar en el que crezca el adolescente o de la educación que haya recibido. Lo que sucede en muchos casos es que cuanto más nivel económico tiene la familia, más acceso a videojuegos y diferentes medios de entretenimiento tiene el adolescente. En muchos casos, este perfil de adolescente no se encuentra preocupado por su futuro porque piensa que lo tiene asegurado.

Además, podemos observar cómo cada año que pasa, las leyes educativas van cambiando y poco a poco se van suprimiendo las Humanidades, como ya vaticinaba Hersent (2004). Se valora mucho el conocimiento científico en la sociedad; sin embargo, las Humanidades se encuentran en segundo plano debido también a las decisiones gubernamentales que se toman.

Si nos centramos en el ámbito de la lectura propiamente dicho, las lecturas de los adolescentes se encuentran en el eje y en el centro de discusiones educativas, comerciales y de política cultural.

La profesora Teresa Colomer, profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona e integrante del Grupo de Investigación GRETEL, trabaja sobre la lectura de obras narrativas en contextos escolares. Para ello analiza la lectura que se hace de las obras teniendo en cuenta el contexto cultural, el contexto escolar y el contexto social (Colomer, 2009).

La mayoría de estudios recientes suelen preguntarse por la relación entre la lectura y el uso de las tecnologías, así como entre la lectura y las diversas formas de ocio de la sociedad actual. Sin embargo, los resultados muestran que la población que más lee es la que más usa el ordenador. Pero lo que ocurre es que cuando usan el término «leer», se refieren a «leer» cualquier tipo de documento, que no tiene por qué ser un libro. También ocurre que los adolescentes, si bien han reducido mucho el tiempo que dedicaban a la televisión, lo han sustituido por el ordenador.

Según Teresa Colomer, el perfil lector es propio de niños que se educan en un ambiente familiar propicio, lleno de libros, donde los padres leen y les han leído libros a sus hijos cuando eran pequeños; por lo cual han propiciado esta actividad lectora y como consecuencia las competencias lectoras de sus hijos serán mayores. Se ha demostrado que las chicas son más lectoras desde muy pronto porque hacen una distribución más equilibrada de su tiempo de ocio. El nivel socioeconómico de la familia incide en cierto modo, ya que hay más lectores entre las clases altas que

entre la población inmigrante, al disponer aquellas de recursos educativos en casa. Aunque lo que de verdad influye es el nivel sociocultural de los padres y el hecho de que en casa se disponga de libros de autores clásicos más que de *bestsellers*.

LOS MEDIDORES DE LA COMPETENCIA LECTORA: PISA

Los estudios sobre los informes PISA, llevados a cabo por la OCDE a nivel mundial, se utilizan para medir el rendimiento académico de los alumnos en las asignaturas troncales como matemáticas, ciencias y lectura. Permiten proporcionar datos comparables que permitan a los países mejorar las políticas de educación y sus resultados. Para ello, se analiza el rendimiento de estudiantes de 15 años a través de unos exámenes que se realizan cada tres años desde el año 2000 en diferentes países. Los estudios PISA miden el nivel de comprensión lectora, que se divide en cinco niveles. En cuanto a los resultados más recientes (PISA, 2012) de los alumnos clasificados en estos niveles (siendo el de nivel 5 el de comprensión más alta), (Colomer, 2009), España se sitúa en la franja de países con nivel más bajo de comprensión lectora.

Las tasas tan elevadas de *fracaso* o *abandono escolar* son más preocupantes en España desde que se impuso la enseñanza secundaria obligatoria de los 12 a los 16 años. Entre los factores determinantes del abandono se encuentran el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas. El resultado del fracaso tiene su causa en un «desenganche progresivo» que empieza ya en la educación primaria. En efecto,

el abandono es, además, la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo. En términos personales, el proceso del fracaso escolar suele entenderse por parte de sus protagonistas como una combinación de dos ingredientes en mayor o menor grado: el desinterés y la dificultad (Fernández, 2010:74).

La primera versión del marco teórico de PISA apareció en 2000. Los cambios que se han introducido posteriormente tienen que ver con el desarrollo de la descripción del texto electrónico, que se identifica con el hipertexto, y el análisis de competencias específicas de la lectura electrónica, donde se encuadra la valoración sobre la pertinencia, fiabilidad y calidad de la información que extraemos de la web.

Sabemos que la competencia lectora es «La competencia lectora es una competencia básica». Esta incluye destrezas muy complejas pero necesarias para poder relacionarse e interactuar en todos los ámbitos de la vida social (Zayas, 2012). Para ser un lector competente hay que interactuar con los textos: así se podrá elaborar el

sentido a partir de los propios conocimientos y de los objetivos que nos llevan a la lectura, que dependen de la situación comunicativa.

La competencia en comunicación lingüística, que incluye la competencia lectora, está relacionada con todas las demás, al compartir objetivos con muchas de ellas. Por tanto, es una condición para el desarrollo de las otras competencias, pero también se desarrolla junto con las demás.

En PISA 2009 y 2012 se entiende la competencia lectora como la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos, con el objeto de desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad.

Las diferentes situaciones de lectura tienen que ver con el hecho de que leemos de formas diferentes según los objetivos de la lectura. Por este motivo, la finalidad de la lectura condiciona en cierta medida los aspectos de la competencia lectora que se ponen en marcha en una situación de lectura determinada.

Por otro lado, surge el problema de los textos electrónicos, que exigen nuevas estrategias para su lectura. El informe PISA-ERA, a partir de los resultados obtenidos de las pruebas piloto de 2009, extrae las siguientes conclusiones sobre las competencias en lectura digital de los jóvenes lectores, según explica Zayas (2012: 75).

- Una buena comprensión lectora de textos electrónicos requiere una navegación efectiva, es decir, elaborar rutas a través de las páginas con información relevante para la tarea que se demanda.
- Cuando no se requiere navegación, los buenos lectores tienden a no distraerse con páginas irrelevantes.
- [...] Los mejores lectores saben controlar el tiempo disponible.
- La exploración mínima de páginas, antes de decidir si la información contenida es o no relevante, suele corresponderse con una lectura ineficaz.
- [...] a muchos alumnos les resulta muy difícil seguir una ruta útil y «se pierden» en la información de que disponen. Este resultado implica que, al contrario de lo que muchas veces se asume, muchos «nativos digitales» no saben manejarse con soltura en el entorno digital, y es una necesidad que se debería ayudar a adquirir en el medio escolar.
- Antes de embarcarse en una ruta concreta, los alumnos deben saber por qué están leyendo lo que leen y qué es lo que están buscando; deben entender que a veces es necesario consultar más de una vez la misma página; necesitan, pues, discriminar y ejercer un pensamiento crítico.

La habilidad de lectura es un factor fundamental en la práctica y la continuidad del hábito lector. Para conseguir desarrollar esta habilidad, es preciso un largo tiempo de lectura y una fuerte implicación personal sostenida escolarmente. Se ha demos-

trado que cualquiera de los tipos de lectores por niveles definidos en PISA mejora sus resultados con un poco de lectura diaria. También aumentan las competencias lectoras con la intensidad y diversidad de textos leídos. Por tanto, los informes PISA y PIRLS muestran que se progresa si se leen habitualmente textos largos, sean o no de ficción, de forma autónoma. Por esta razón, las administraciones educativas prescriben la introducción de treinta minutos de lectura diaria en la Educación Primaria y en todas las áreas curriculares de la Educación Secundaria.

EL ESTUDIO DE PRECISA RESEARCH, COMO MEDIDOR DE LA LECTURA EN LOS ADOLESCENTES

Según el estudio de Precisa Research (2008), entre los 10 y los 13 años leen un 82% de los niños, con un 65'5% de lectores frecuentes, un dato que cae 20 puntos en la franja de 14-24 años /45,2% de lectores frecuentes). Aun así, se trata de las dos franjas de edad más lectoras de la población consultada, ya que la disminución del porcentaje es constante a lo largo de todas las franjas de edad adulta. De hecho, durante el bachillerato los adolescentes que lo cursan leen menos. Esto se puede deber a la estrecha interrelación entre la actuación escolar y las actitudes y percepciones del alumnado, que cambian considerablemente en esta etapa.

La relación entre lectura y éxito académico hace que la escuela tienda a marginar la lectura literaria en favor de los textos expositivos, ya que la literatura se contempla como un lujo que no debería ocupar el poco tiempo escolar de los niños en riesgo de fracaso (Colomer, 2009). Las conclusiones de algunos estudios es que resulta muy probable que sea necesario el uso de lecturas de ficción en el aula para poder desarrollar las habilidades lectoras. Ese hecho va en contra de lo que muchos docentes piensan, pues creen que el hecho de introducir libros de literatura juvenil en el aula, en lugar de acercarlos a la lectura, los va a alejar del propósito de la materia de Lengua Española y Literatura, que es cumplir con los objetivos y la programación del curso que se esté impartiendo. Nosotros llevamos a cabo una propuesta didáctica basándonos en las constelaciones literarias de Guadalupe Jover (2007) que supone un acercamiento a los libros de ficción estableciendo un puente con los clásicos sin que el salto sea tan grande, pues la tarea está en elegir bien los libros de ficción.

En el ámbito escolar, el compromiso con la lectura está condicionado por la importancia de las prácticas lectoras y por el apoyo a la autonomía de los lectores. Los planes lectores de centro y la biblioteca escolar desempeñan en este sentido un papel muy importante para llevar a cabo el acto de lectura.

LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS EN EL AULA

Este compromiso que se establece entre la acción de leer y el aula tiene mucha relevancia en nuestra investigación, ya que el tema que nos preocupa es la lectura de los clásicos. Los adolescentes, desde un principio, manifiestan un rechazo claro hacia su lectura, debido al esfuerzo que les supone la longitud, el nivel léxico y el uso de un registro alejado de sus habilidades lingüísticas en general. Sin embargo, esto es relativo, pues la mayoría de los bestsellers que leen son mucho más largos que los clásicos: véase la serie de *Harry Potter*, de la autora J. K. Rowling; *Memorias de Idhún*, de Laura Gallego García; o la trilogía de *El señor de los anillos*, de J.R.R. Tolkien. Por tanto, se podría decir que los lectores que adquieren suficiente habilidad para leer textos de características bastante sencillas pueden convertirse en lectores frecuentes, pero solo de un género determinado que les ofrece ese nivel de facilidad: mucho diálogo y espontaneidad. El problema es que leer textos fáciles encasilla y permite seguir leyendo textos fáciles, pero no necesariamente conduce hacia lecturas más elaboradas. Sin embargo, si se quiere conseguir algo, conviene partir de lo sencillo para llegar a lo complejo, pero planteándolo de manera habilidosa, porque de lo contrario los lectores jóvenes se quedarán con lo fácil.

En palabras de Ítalo Calvino (2015:13), «los clásicos son esos libros de los cuales suele oírse decir: «Estoy releiendo...» y nunca «Estoy leyendo...».

Calvino nos explica cómo leer una gran obra durante la madurez es un placer exquisito; pero es que hacerlo durante la juventud le aporta «un sabor particular». Sin embargo, durante la madurez se le aportan mayores significados, distintas vivencias y muchos detalles:

Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos (Calvino, 2015:14).

Por eso, sería importante que cuando se ha pasado la juventud, se volvieran a releer libros que nos han marcado en esta etapa y que nos han dejado algunas simientes, y por eso Calvino utiliza la siguiente definición para hacer referencia a los clásicos:

Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres (2015:15).

Calvino hace una aportación muy interesante porque nos explica cómo a veces los clásicos se someten a tantas interpretaciones a partir del aparato crítico que hay en torno a ellos, que los alumnos terminan por olvidar lo que en un principio interpretaron. Entonces olvidamos lo que en un principio la obra nos quería transmitir o lo que ya nos había transmitido pues un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima. De hecho, cada uno debería crearse su propia «biblioteca ideal de sus clásicos», donde se encontraran los libros que hemos y nos han marcado, los libros que tenemos pendientes para un futuro, y dejar una sección vacía para posibles hallazgos, sorpresas o descubrimientos (Calvino, 2015):

Si no salta la chispa, no hay nada que hacer. No se leen los clásicos por deber y por respeto, sino solo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos, entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela (2015: 16-17).

Colomer (2009: 50) explica que todavía no se han adoptado rutinas en las aulas basadas en las prácticas que la investigación ha demostrado que funcionan positivamente, como:

- Promocionar la lectura de obras enteras o textos largos.
- Plantear tareas complejas, pero que impliquen a los alumnos a través de la percepción de que pueden mantener el control.
- Fomentar la lectura cooperativa con intercambio entre los lectores que favorezcan las estrategias interpretativas, críticas e inferenciales.
- Favorecer actividades que permitan la conciencia de que se progresa, se adquieren conocimientos y se interiorizan formas eficaces de proceder.

Otro de los problemas habituales tiene que ver con un enfoque gramatical de la enseñanza de la lengua ocupando gran parte del tiempo de la asignatura, mientras continúa siendo baja la proporción de aulas donde se lee a menudo, aunque en muchos centros va en aumento. Además, la mayoría de los docentes considera que no es imprescindible leer textos largos para formar al alumnado y piensan que lo más importante para lograrlo es animar a hacerlo y dejar escoger libremente las lecturas. Esto se corresponde con el dato de que «el bagaje lector de libros infantiles y juveniles de los docentes es demasiado escaso para poder seleccionar y mediar individualmente con eficacia» (Colomer, 2009).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el contexto de la clase, la figura del docente y la propia imagen que los estudiantes tienen de sí mismos como lecto-

res iniciales son factores que inciden en la afición a la lectura. La mayoría de los adolescentes leen para nutrir sus sueños y fantasías, para encontrar reflejadas sus vivencias y para satisfacer su atención sobre temas de actualidad.

Según Colomer (2009), la etapa postobligatoria debe asegurar el acceso a la literatura canónica. Para ello sería necesario cambiar el repertorio de obras del canon literario que, a menudo, aparecen seleccionadas y determinadas de manera uniforme de cara a las Pruebas de Acceso a la Universidad, y habría que desarrollar actividades de aula para que los alumnos fueran conscientes de las nuevas formas de leer y pudieran interiorizarlas.

Por tanto, el itinerario escolar es un condicionante de que los adolescentes no vayan a leer de forma permanente: se observa una disminución de la lectura mientras los jóvenes aún están en las aulas, estos experimentan un rechazo y, en determinadas etapas y casos, la presión escolar parece resultar el principal inconveniente para mantener una lectura personal, así como los currículos establecidos a lo largo de la ESO. Pero sin la escuela es mucho más difícil acceder a la lectura personal, y es la institución que la hace posible para un público socioculturalmente diverso (Colomer, 2009).

Rosenblatt se refiere a lo que debería significar el estudio de la literatura y cuál debería ser su pretensión, y lo expresa de la siguiente forma:

El estudio de la literatura debería dar al alumno la forma de liberación emocional que todo arte ofrece y, al mismo tiempo, sin esfuerzo ni presión, ayudarle a obtener siempre múltiples satisfacciones con la literatura. Una respuesta espontánea tendría que ser el primer paso hacia reacciones primarias cada vez más maduras (Rosenblatt, 2002:99).

Sergio del Molino nos plantea en su artículo «Pequeños pero no tontos», del suplemento literario *Babelia*, el problema de cómo elegir bien las lecturas que se van a llevar a cabo en el aula, porque los programas de lectura en los centros educativos son una parte muy importante dentro de esta dialéctica. De hecho, se ponen en contacto las editoriales, los autores, los docentes y los padres e influyen y condicionan la forma, el tono y los contenidos de los libros que llegarán al mercado. Hay ya colecciones literarias diseñadas para su lectura en los centros, por lo que no hay ni que pensar en qué libro es mejor o no. Esto ha dado lugar a que se propague un sistema de «literatura a la carta», según palabras de Sergio del Molino, de acuerdo con las preocupaciones de los docentes y profesores para conseguir que los adolescentes lean.

Del Molino (2017), por su parte, a propósito de autores como del Hoyo (2003), comenta el problema que existe desde que colaboran docentes, políticos y padres en el asunto de las lecturas escolares:

Los libros de lectura son un libro de texto más porque la falta de formación de los profesores hace que las mismas editoriales preparen fichas didácticas. Los niños y jóvenes ya no leen por placer, sino para hacer un trabajo o un examen (Del Molino, 2017: 3)

Pons, del grupo Planeta, comenta que en España el problema radica en que a la literatura juvenil se la considera de menos categoría que la literatura adulta. Por eso, en muchas ocasiones no se aconseja en los centros docentes y en su lugar aparece un repertorio de títulos clásicos que reciben el rechazo de los estudiantes. Explica que sí es necesario el corte entre literatura infantil y juvenil por el mero hecho de la edad y del registro que se emplea, y lógicamente, hay buena literatura y mala literatura: todo depende del gusto del adolescente.

Lo que está claro es que sigue siendo necesario enseñar literatura en secundaria. ¿Por qué? Primero, porque su contribución es enorme en lo que se refiere a la formación del alumnado como ciudadano; en segundo lugar, porque es una disciplina cuyos horizontes son más ricos y llega adonde otras disciplinas no lo hacen; porque además nos permite explicarnos muchas de las cuestiones que el ser humano se plantea en su día a día y darles en cierto modo una explicación; y por último, porque en un mundo avasallado por la imagen, los medios de comunicación y las pantallas, es necesario dejar todavía un hueco para la palabra, para el discurso y para la poesía, para seguir cultivando nuestra sabiduría y nuestro placer por la lectura (Jover, 2007).

EL TÉRMINO «LITERATURA JUVENIL» Y LA FIGURA DEL «LECTOR»

El término de *literatura juvenil* no significa lo mismo que el de *literatura adolescente*. Precisamente en el libro *Lecturas adolescentes*, la investigadora Ana Díaz-Plaja (2009) explica cómo a veces las denominaciones se usan indistintamente pero en otros casos se refieren a realidades diferentes. La «literatura juvenil» suele hacer referencia a la que aquí llamamos *homologada* (canónica, específica), mientras que otras literaturas conocidas por los adolescentes (desde lecturas obligatorias del colegio a los cómics leídos en casa) no tienen una denominación clara.

También hay que analizar los conceptos de *lector* y *lectura* en los enfoques teóricos actuales. Se pueden distinguir dos líneas:

1) La primera se basa en la inferencia hecha a partir de las *lecturas* realizadas por niños y jóvenes. Sus referentes teóricos son diversos, como la estética de la recepción, los trabajos de Eco o la teoría anglosajona de la construcción del lector. Se delimita en esta línea la caracterización del lector ideal a partir de las exigencias de competencia lectora que emanan de los propios textos, como por ejemplo, aspectos temáticos o formales o bien de intertextualidad.

Wolfgang Iser (1976) fue quien desarrolló la *teoría de la recepción* y reflexionó sobre la figura del lector, que es aquel a quien propiamente se dirige el texto (en torno al cual habían investigado muy pormenorizadamente los formalistas rusos). Según él, se había hablado de la intención del autor, del significado del texto en la perspectiva de la época, o se hablaba de las leyes que configuraban su estructura, pero raramente se pensaba que todo aquello solo adquiriría sentido si el texto era leído. El hecho de que el texto sea leído es un presupuesto necesario de los procesos de interpretación más variados y por ello se trata de un acto que siempre es previo al resultado de cualquier actividad particular de interpretación. En el proceso de ser leído, acontece para toda obra literaria la interacción central entre su estructura y su receptor. El texto como tal solo ofrece «distintas perspectivas esquematizadas». De todo esto se puede concluir que la obra literaria tiene dos partes que pueden denominarse el polo artístico y el polo estético: el artístico describe el texto creado por el autor y el estético, la concreción realizada por el lector. Además, solo mediante la acción constitutiva de una conciencia que lo recibe, el texto llega a su realidad, de manera que «la obra artística es el proceso de constituirse el texto en la conciencia del lector» (Wolfgang, 1976).

Al lector también hacía referencia Ricardo Piglia en su obra *El último lector* (2005), en cuyo prólogo nos presenta al protagonista, Russell, que dice ser un fotógrafo, y que aparece situado en el barrio de Flores, en la ciudad de Buenos Aires. Esta es, en palabras de la investigadora Ana Gallego Cuiñas (2007), *la ficción paranoica de Ricardo Piglia*, pues el autor argentino trata al relato como si de una investigación se tratase, en la cual el género policial va unido al del diario, se da la ausencia de la mujer como desencadenante de la escritura y aparece la forma del sueño relacionada con el tema del doble. De este modo, se confunde continuamente ficción con realidad, y el propio lector llega a dudar de lo que se quiere transmitir; en otras palabras, como muy bien definió Ana Gallego (2007), es una *ficción paranoica*.

A continuación, Piglia define lo que para él son el lector y el espectador de la siguiente manera:

La construcción solo puede ser visitada por un espectador de vez. Esa actitud incomprensible para todos es, sin embargo, clara para mí: el fotógrafo reproduce, en la contemplación de la ciudad, el acto de leer. El que la contempla es un lector y por lo tanto debe estar solo. Esa aspiración a la intimidad y al aislamiento explica el secreto que ha rodeado su proyecto hasta hoy (Piglia, 2015:7).

El autor juega con la doble interpretación, a lo largo de toda la obra, de lo real y la ficción, haciendo dudar al propio lector de lo que es la propia realidad. Esto es precisamente lo interesante y lo que crea al lector crítico, porque le hace pensar y distinguir entre lo que le rodea y entre su propia persona como lector, que es el que interpreta lo que lee de la forma que le predispone el autor o a su propia manera.

Para que no desaparezca del punto de vista, la consideración de la obra no debe concentrarse exclusivamente en una u otra posición.

Por otro lado, Rosenblatt (2002) también explica el proceso que tiene lugar cuando un estudiante lee una obra en un determinado momento y cómo el entorno que lo rodea también influye en su interpretación y percepción de la obra:

La lectura de una obra particular, en un momento particular, por parte de un lector particular, es un proceso en extremo complejo. Los factores personales afectan inevitablemente a la ecuación representada por el libro más el lector. Su experiencia pasada y sus preocupaciones actuales pueden condicionar activamente su respuesta espontánea primaria. En algunos casos estas cosas inducirán a una reacción plena y equilibrada ante la obra. En otros la limitarán o distorsionarán (2002:104)

2) Volviendo a las líneas de estudio planteadas por Díaz-Plaja (2009), habría que decir que la segunda línea que maneja es inductiva, ya que parte del análisis del *lector real* más que de las lecturas, y se sitúa en una vertiente sociológica muy desarrollada por la crítica francesa. Se centra en el análisis de las motivaciones individuales, como la historia personal de la lectura y sus efectos de crecimiento personal, la implicación de las influencias y mentores en la elección de las lecturas, etc.

Estas dos líneas son la base sobre la que se analiza la formación lectora de los adolescentes, se determinan sus necesidades de aprendizaje y se establecen unas coordenadas de formación y unas conclusiones de tipo didáctico.

Se habla de que las obras clásicas están alejadas del mundo adolescente y que presentan demasiadas dificultades para que los adolescentes las puedan comprender. En la situación actual, donde cobra una gran importancia la animación a la lectura y la lectura asociada al placer, se han intentado relegar a un segundo plano. Sin embargo, se ha reivindicado la recuperación del esfuerzo de lectura y la necesidad de recuperar el texto complejo y con dificultades. Aquí es donde tiene su razón de

ser nuestra investigación, que supone un acercamiento a los clásicos a través de la lectura de obras de literatura juvenil que tratan los mismos temas.

Según Sarland (2003), los alumnos de 1.º o 2.º ESO suelen leer libros cuyos personajes son de su misma edad y, por tanto, el lector implícito es un niño.

LA IMPORTANCIA DE LA «INTERTEXTUALIDAD»

El término «intertextualidad» fue acuñado por Julia Kristeva en su artículo *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*, publicado en el número 239 de la revista francesa *Critique*, en abril de 1967, y su prestigio se ha ido extendiendo con el paso del tiempo. Kristeva hacía una interpretación personal en torno al *dialogismo*, teorizado por Bajtín, y referido a los discursos novelísticos que se caracterizan por la interrelación de varias conciencias, voces y visiones del mundo. A partir de ese momento, Kristeva (1978: 190) explicaba que «la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto)». También afirmaba más adelante:

Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de noción de intersubjetividad, se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble.

Sin embargo, el término *intertextualidad* se refiere a una forma de lectura y análisis de los textos literarios que no era del todo nueva, pues ya se había hecho referencia a ella pero con otros nombres, como *influencia*, *cita*, *referencia*, *plagio* o *imitación*.

La intertextualidad supone un «medio de aprendizaje y profundización de la lectura literaria» y, por supuesto, supone a su vez «un estímulo de la escritura como diálogo con los textos literarios precedentes» (Villarrubia, 2013).

La autora cita a Mendoza (1999: 31) para referirse a la renovación necesaria de los estudios literarios en la educación secundaria:

La formación en el reconocimiento de lo intertextual es una actividad esencial en la educación y en la formación del individuo —esencialmente en el ámbito de la lengua y la literatura, y de las humanidades en general—, por cuanto le permite el conocimiento y la integración más efectiva en la recepción y conocimiento de la transmisión de múltiples valores culturales que comparte en su contexto social.

Por otro lado, Rienda (2016) explica que la composición escrita implica la incorporación de elementos claves como la competencia comunicativa, el hecho mismo de la escritura y la intertextualidad. Por tanto, la composición escrita podría considerarse

como uno de los espacios epistemológicos y didácticos fundamentales que hay que tener en cuenta en cualquier trabajo teórico que reflexione sobre la expresión escrita.

También en palabras de Rienda (2014: 755-762, 769), «no puede entenderse la composición escrita sin el establecimiento previo de la noción de competencia comunicativa». Para saber a lo que nos referimos cuando se habla de *composición escrita*, es lo referente a «el complejo proceso intelectual que va desde los primeros ejercicios, en los que los alumnos redactan frases sencillas, hasta la página en la que logran expresar libremente sus ideas y estampar el producto de su imaginación» (Sánchez, 1972: 15). De esta manera se intenta evitar la confusión que existe entre la mayoría de docentes entre la noción de *escritura* y de *composición escrita* (Romeiro, 1989).

También es interesante diferenciar estos conceptos con la competencia literaria, entendida en la Educación Obligatoria como un recurso útil para mejorar la competencia comunicativa (Rienda, 2014). Este concepto de *competencia* se introdujo en España por la LOGSE (1990), integrándose la formación en competencias desde un enfoque funcional-comunicativo. Y, en este sentido, a partir de la experiencia literaria «se produce un desequilibrio ante la concepción generalizada de *competencia*» (Rienda, 2014: 757). Además, en dicha competencia se incorporan otras competencias instrumentales como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, el conocimiento de otras culturas y costumbres y la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, entre muchas otras. Por este motivo hay que entender que en Lengua y Literatura la competencia lingüística y la literaria son transversales y van de la mano, aunque en determinadas ocasiones se crucen, o permita

utilizar la Literatura como modelo lingüístico puede ser rentable desde diversos planos: desde el estrictamente lingüístico, nos ofrece la posibilidad de aprender un modelo de lengua bello, culto y pulido; desde el específicamente humano, contribuye a una formación integral más completa del individuo [...]; desde el hedonismo, nos permite gozar del placer de la lectura [...] y, en fin, con el uso de los textos literarios la tarea didáctica no se hará tan ardua (Romera, 1999: 128).

En resumen, se puede definir la competencia literaria como la adquisición socio-cultural del intertexto, donde se encuentra involucrado el receptor, así como «la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria» (Rienda, 2014: 773).

Me gustaría hacer referencia al trabajo de este autor junto con Pilar Núñez Delgado en torno a la «composición escrita e intertextualidad». Ambos autores manifiestan

el problema que existe en el aula tanto en primaria como en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Para ellos el problema radica en «la falta de vocabulario de los alumnos, la incoherencia en la redacción y la ambigüedad o inconcreción en el texto escrito», lo que suponen ciertas trabas para el docente, que es quien tiene que intentar ponerles remedio. Una de las maneras podría ser a través de la *intertextualidad*, ya que puede utilizarse como un instrumento de trabajo que puede reducir la a veces complicada y tediosa tarea de enseñar a escribir y de llevar a cabo esta tarea tan necesaria (Rienda y Núñez, 2013: 46).

LAS CONSTELACIONES LITERARIAS

El término que acuña Guadalupe Jover (2007) es fundamental para el tema que nos concierne. Habla de la necesidad de diseñar un conjunto de «constelaciones literarias» para conseguir la incursión, progresiva y secuenciada, en el «territorio de la gran literatura» (2007: 126-127). Pero, ¿Por qué la autora emplea el término «constelaciones literarias» para referirse a las obras literarias y a su interrelación?

Jover establece un símil entre el firmamento de las estrellas y el firmamento literario, y, al igual que ocurre con las estrellas, en el firmamento literario «resulta casi inevitable trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo» (2007: 127).

Esta idea permite conseguir lo que nos proponemos: que los alumnos se acerquen a los libros clásicos a partir de las interrelaciones y la intertextualidad de obras semejantes de literatura juvenil y que las une a las obras del canon clásico. Sin embargo, hay muchos caminos y propuestas posibles para acercarse a los clásicos.

CONCLUSIONES

El tema de nuestro trabajo, la lectura de la literatura clásica en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, necesita desarrollarse en más centros educativos; aunque ya son muchos los docentes de Lengua Castellana y Literatura que han apostado por este acercamiento a la educación literaria, como hemos revisado a partir de los trabajos de Colomer (2009), Jover (2007), entre otros. En este tipo de acercamiento está muy presente la intertextualidad a partir de libros de literatura juvenil como punto de unión a los clásicos, o bien a partir de elementos audiovisuales del tipo de películas o cuadros para estudiar la lectura que nos interesa, o bien a partir de una actualización de los contenidos que entran en el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato. De este modo también se estaría desarrollando la creatividad.

Pero la discusión se centra básicamente en la obligatoriedad de este tipo de obras, desde el momento en que los alumnos, a la hora de enfrentarse a obras pertenecientes a la literatura clásica, pueden haberlas rechazado por haber tenido una mala experiencia en el pasado y, sin embargo, tener que leerlas obligatoriamente porque supone una calificación en la asignatura. Pero es impensable llegar a la Universidad sin conocer lo principal de la Literatura Española estudiemos la carrera que estudiemos.

Por tanto, también depende de nuestra metodología, nuestra imaginación y, por supuesto, está muy presente la vocación y lo que queremos conseguir, pues en el siglo XXI, en la era digitalizada, tenemos muchos recursos a nuestra disposición para poder lograr lo que nos propongamos, siempre que nuestro interés y el currículo de Secundaria nos lo permita.

BIBLIOGRAFÍA

- Calvino, I. (2015). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (coord.), Díaz-Plaja, A., Durán, C. et al. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Del Molino, S. (2017). Pequeños pero no tontos. *Babelia*, 1332, 2-3.
- Gallego, A. (2007). La lectura ficcional en la narrativa de Ricardo Piglia: El último lector. *Alba de América*, 49 (26), 124-148.
- Hersent, J.F. (2004). «La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad» *¿Pero qué leen los adolescentes? 12 jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 35-84.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid. Taurus.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona. Octaedro.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*, v. 1, trad. de José Martín Arancibia, Madrid: Fundamentos.
- Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Didáctica de la lengua y la literatura. Textos*, XIX (62), 11-23.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Rienda, J. y Núñez Delgado, P. (2013). Composición escrita e intertextualidad. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Textos*, XIX (62), 46-60.

- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa. Revista de Asociación Española de Semiótica*, 23, 753-777
- (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Signa. Revista de Asociación Española de Semiótica* 25, 879-901.
- Romera Castillo, J. (1999). *Enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: UNED.
- Romero López, A. (1989). *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita*. Granada: Universidad de Granada.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, B. (1972). *Lenguaje escrito: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Villarrubia, A. (2013). La intertextualidad como formación literaria. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Textos*, XIX (62), 33-45.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graò.